

Capítulo 5

Lucília Santos & Helena Quintas

Como potenciar a participação dos estudantes maiores de 23 anos no Ensino Superior?

Introdução

No presente capítulo pretende-se identificar formas, atitudes e procedimentos que diminuam as barreiras à participação dos estudantes maiores de 23 anos, no Ensino Superior (ES). Para tal, começaremos por identificar o que se entende por aluno M23 e o seu perfil em duas Universidades – do Algarve e de Aveiro. Em seguida, iremos identificar os fatores que os impedem de se envolverem mais ativamente na vida da academia. Tal envolvimento é, simultaneamente, condicionado e promovido por diversas circunstâncias que limitam o sentido de pertença e a capacidade de integração. Recolhendo as perspetivas de diferentes intervenientes no seu percurso académico – os alunos, os docentes e os Diretores de Curso – apresentam-se sugestões que podem melhorar o percurso académico destes estudantes.

Quem são os estudantes maiores de 23 anos?

Os estudantes M23 (EM23) estão incluídos na designação abrangente de estudantes “não tradicionais”. Esta expressão, que apresenta uma visão heterogénea na sua definição e com parâmetros variáveis de contexto para contexto, refere-se a diferentes grupos de estudantes que estão sub-representados no ES (Bamber, 2008) e cuja participação neste nível de ensino é limitada por fatores estruturais (RANLHE, 2009). Engloba estudantes maduros, adultos, estudantes com incapacidades, estudantes de “primeira geração” provenientes de famílias de classe trabalhadora, ou

grupos étnicos que não se encaixem no grupo dito “tradicional” (Fragoso et al., 2013a e 2013b).

Os aspetos que distinguem os EM23 dos estudantes tradicionais (ET) são vários e explicam formas de participação na universidade que se afastam dos padrões tradicionais (Correia & Mesquita, 2006). A idade, a multiplicidade de papéis sociais, tais como a atividade profissional e as responsabilidades familiares, surgem como fatores de extrema importância na distinção entre estes dois grupos (Hunter, 2018). Barros (2011) e Kirby et al. (2004) salientam, igualmente, a maior probabilidade de conflitos devidos à falta de tempo, ao aumento da tensão e à mudança de rotinas.

O que os leva ao ingresso no Ensino Superior

Alguns estudos (Kwong et al., 1997; Soares, Almeida & Ferreira, 2010), analisaram um conjunto de fatores que estão na origem do (re)ingresso de estudantes adultos no ES e verificaram que os fatores sociais são mais determinantes do que os fatores psicológicos - motivação intrínseca e extrínseca. Para além da aquisição de novas competências, os adultos procuram no ES atividades de aprendizagem com vista à promoção social, à obtenção ou mudança de emprego e ao alargamento da rede de amigos. Os autores afirmam, ainda, que a decisão dos adultos para prosseguirem estudos é influenciada, positiva ou negativamente, por variáveis relacionadas com o passado destes estudantes, como o background pessoal e familiar. Esta ideia, subjacente à noção de capital cultural, determina, por sua vez, as escolhas e as motivações dos estudantes adultos em duas esferas importantes da vida: a família e a vida académica. Estas condicionantes, estudadas em diferentes contextos culturais e internacionais, traduzem-se numa presença menor e mais focada de mulheres maduras no ES (Lin, 2016; Johnston, 2017) e no facto de a maioria destes estudantes terem idades superiores a 30 anos (Mallman & Lee, 2017).

A adaptação à vida académica significa uma etapa importante na vida do estudante adulto, marcada por sentimentos de ansiedade, alegria e algum

receio (Reay et al., 2002; Lakin, Mullane & Robinson, 2007; Larter, 2015). Esta fase é encarada como um novo desafio, na qual o adulto passa por um longo “processo emocional” (Christie et al., 2008, p.10), marcado por sentimentos como a excitação, a ansiedade e o prazer. É, igualmente, pautada por sentimentos negativos como o choque, o sentimento de culpa, o desencantamento, o descontentamento, o receio de falhar ou de reviver experiências negativas do passado, ou até mesmo não confiar nas suas próprias capacidades, sentir-se inseguro e “velho” para corresponder às exigências do mundo académico (Bowl, 2001; Soares, Almeida & Ferreira, 2010). Estes desafios à participação dos estudantes maduros no ES podem sistematizar-se em três categorias: académicas, pessoais e profissionais, e têm origem em barreiras de diferentes tipos: institucionais, situacionais e disposicionais (Ekstrom, 1972).

Desafios para o Ensino Superior

A entrada destes “novos públicos” no ES criou pressão nas universidades para que adaptassem os processos de formação à nova realidade. O acréscimo, e mesmo a diferença de idade entre eles – o grupo dos “maduros mais jovens” e o dos “mais de 30 anos” - (McCune et al, 2010; Amorim, 2013), a experiência profissional que possuem, as suas vivências pessoais, mas também as expectativas destes estudantes para que o ES lhes permita realizar uma aspiração antiga, configuram especificidades que aconselham processos de integração favoráveis ao seu sucesso no ES (Soares, Almeida & Ferreira, 2010).

Esta pressão expressa-se na definição de objetivos mais amplos que respondam à procura de outros públicos não tradicionais (Erb & Drysdale, 2017) e na atribuição de novos significados às práticas de ensino e de aprendizagem, ou seja, repensar os métodos e os processos de desenvolvimento curricular (Santos et al., 2016), dado que a maioria ingressa no ES após um período longo de abandono do ensino formal (Cervero, 1990; Wylie, 2015).

As aprendizagens anteriores, a multiplicidade de papéis (enquanto gestores

do seu próprio tempo), o empenho e a dedicação aos estudos constituem questões centrais no mundo dos adultos (Knowles, 1980; Burton et al., 2011; Quintas et al., 2014). Enquanto adultos, os EM23 revelam uma maior maturidade relativamente aos estudos, como explicam Zosky et al. (2004), e estão mais motivados para cumprir os objetivos em termos académicos do que os ET. Manifestam, também, vontade de exprimir as suas opiniões e reflexões críticas sobre assuntos do seu interesse, tendo por base a sua experiência de vida (Merriam & Clark, 2000; Jarvis, 2004). Knowles (1980) sublinhava dois fatores que contribuíam para a eficácia do ambiente de ensino e aprendizagem num contexto de educação de adultos. Um deles remetia para a “participação ativa do aluno” e o outro referia-se ao “significado de conteúdo”. Para o autor, os adultos aprendem melhor: a) quando compreendem o sentido da aprendizagem e esta se relaciona com as experiências de vida e com as situações do dia-a-dia; b) quando têm possibilidade de aprender ao seu próprio ritmo; c) quando há discussão e diálogo sobre assuntos e temáticas do seu interesse; d) quando o processo é estimulante e encorajador e se procura reconhecer as experiências que os adultos foram adquirindo ao longo da sua vida. Nesta prática de ensino, é criado um clima motivacional em que os estudantes se sentem valorizados através da partilha de experiências e responsabilização pela seleção de conteúdos, métodos, recursos e pela própria avaliação.

Relativamente aos docentes, a investigação mostra que as suas características contribuem para o maior envolvimento e participação dos estudantes adultos (Donaldson et al., 1999; Murphy & Flemming, 2000). Estes valorizam a capacidade dos professores para motivar e captar a sua atenção para os temas abordados em aula, e a disponibilidade para prestar esclarecimentos fora do horário letivo, através da discussão e da avaliação dos trabalhos que realizam. Os estudantes adultos privilegiam o contacto direto com o docente, embora tal nem sempre seja possível, pois os horários de atendimento tendem a ser diurnos. Frequentemente, existe incompreensão por parte dos docentes, que não consideram as características particulares dos estudantes adultos e tratam-nos da mesma forma que aos ET (Castle et al., 2006).

A missão das instituições de ES é a promoção do desenvolvimento integral do estudante, transformando-o em cidadão autónomo e crítico (Mallman, & Lee, 2014; Harman, 2017). É prioritária a implementação de uma cultura organizacional onde se desenvolvam aprendizagens sustentadas na investigação e na inovação, com práticas pedagógicas que apoiem uma comunidade de aprendentes ativos e participativos. Vários autores (Allen & Storan, 2005, Erb & Drysdale, 2017; Roksa et al., 2017) aduzem algumas recomendações que permitem reformular, neste sentido, a visão e a missão das instituições de ES. No contexto português, Monteiro e Gonçalves (2011) apresentam algumas medidas para melhorar a participação dos estudantes adultos:

- 1) Formação contínua dos docentes – como forma de produzirem inovação, a nível de metodologias e estratégias de ensino e de aprendizagem, traduzindo-se em práticas pedagógicas ativas, participativas e inclusivas;
- 2) Serviços de apoio – com técnicos especializados que possam constituir-se como um recurso disponível aos estudantes para colmatar as dificuldades sentidas no processo de desenvolvimento;
- 3) Atividades extracurriculares – que, na opinião dos autores, devem constituir experiências com significado para os estudantes e expandir o seu potencial de desenvolvimento;
- 4) Mudanças nos planos curriculares – que não devem ser sobrecarregados de tempos lectivos. Atividades não letivas poderão ser consideradas, em termos de avaliação, como espaços de aprendizagem e de formação de nível superior;
- 5) Maior participação dos estudantes na vivência diária da sua instituição– traduzida no seu envolvimento nas instâncias de decisão e na participação democrática das mesmas.

É, pois, importante, apoiar os EM23 desde a fase de adaptação inicial ao ES, garantindo as condições necessárias e propícias ao bom clima de

aprendizagem e ao seu sucesso académico (Santos et al., 2016).

Metodologia e contexto da investigação

No presente capítulo procuramos analisar que aspetos potenciam ou constroem a participação dos EM23. O nosso conceito de participação engloba o envolvimento nas atividades curriculares, aulas, trabalho autónomo, trabalhos de grupo e/ou a pares, entre outros; a vida académica e social, que se reflete na participação em festas, jantares de curso, semanas académicas, etc., mas também o envolvimento dos estudantes nos órgãos de gestão académica.

O estudo que agora se apresenta teve como objetivos conhecer as barreiras e desafios que os EM23 identificam face às suas expectativas de participação no ES e compreender como os podem ultrapassar. Para os atingir, foram analisados dados institucionais relativos aos EM23 em duas universidades e foram revisitados os dados obtidos através de um inquérito por questionário e de entrevistas semiestruturadas (Ghiglione & Matalon, 1992), recolhidos no âmbito de dois projetos de investigação sobre estudantes não tradicionais¹. São apresentados os resultados obtidos para atores intervenientes nas diferentes formas de participação ativa destes estudantes na vida da academia – estudantes, professores e diretores de curso.

Resultados

O perfil dos estudantes maiores de 23 anos

O universo dos EM23 foi de 1140 (484 da Universidade do Algarve e 656 da Universidade de Aveiro), não tendo sido efetuada composição/estratificação de uma amostra de estudantes, mas recolhendo o máximo possível de informação junto dos EM23 que entraram desde 2006/2007 até ao ano letivo de 2009/2010.

Ao estabelecer um perfil típico dos nossos estudantes maduros, verificou-

¹ Estudantes não-tradicionais no ES; investigar para guiar a mudança institucional PTDC/IVC-PEC/4886/2012, financiado pela FCT

se que algumas das diferenças pontuais entre as duas populações radicam na envolvente regional e académica onde se inserem as universidades de Aveiro (UA) e do Algarve (UALG). As características estudadas apresentam-se, assim, pelo valor da média ponderada à população de inquiridos em cada universidade. No que respeita à variável género, a distribuição dos EM23 encontra-se repartida de forma quase igualitária, embora em ambas as universidades haja uma maior percentagem de EM23 do sexo masculino (54,6%). De 2006 a 2010 a distribuição etária dos M23 mostra que mais de metade destes estudantes tem idade acima dos 30 anos (Tabela 1).

Tabela 1 - Distribuição etária dos M23 à entrada nas universidades UA e UALG.

	<i>Idade</i>	<i>2006/7</i>	<i>2007/8</i>	<i>2008/9</i>	<i>2009/10</i>	<i>2010/11</i>	<i>Média</i>
UA	<30	41,90%	34,10%	44,60%	41,90%	38,80%	40,26%
	30a39	39,50%	41,30%	36,40%	38,50%	38,10%	38,76%
	40a49	18,60%	19,60%	16,50%	14,50%	20,40%	17,92%
	>50	0,00%	5,10%	2,50%	5,10%	2,70%	3,08%
UALG	<30	36,20%	37,50%	37,20%	37,50%	36,60%	37,00%
	30a39	37,40%	39,40%	37,90%	38,30%	37,30%	38,06%
	40a49	23,20%	19,30%	20,20%	20,40%	21,90%	21,00%
	>50	3,30%	3,80%	4,70%	3,80%	4,10%	3,94%

Os principais traços característicos dos EM23 (comparativamente com os ET) situam-se a nível dos aspetos que a seguir se enumeram.

O background educacional

São provenientes de famílias onde o nível de escolaridade parental é baixo (52% têm educação primária ou inferior) e entraram no ES com diferentes níveis de escolaridade: 53,9% apresentava o ensino secundário completo. A grande maioria inscreveu-se na universidade após um longo período de abandono do ensino formal: 29,2% após uma ausência de 6 a 11 anos, e 52,2% não frequentou a escola por um período superior a 11 anos.

A multiplicidade de papéis

A maioria destes estudantes não são solteiros (79,9%) e cerca de metade

(51,0%) tem filhos. A análise do agregado familiar mostra que uma grande percentagem dos consortes apresenta formação universitária (46,2%). O nível económico destas famílias é relativamente baixo: 38,9% tem rendimentos inferiores a mil € mensais. Mais de metade dos M23 tem um emprego a tempo inteiro (62,5%), enquanto 8,5% entraram na situação de desempregados. Apenas 39,6% dos estudantes trabalhadores se inscrevem na universidade a “tempo parcial”, e a grande maioria (75,6%) faz uso do estatuto de “trabalhador-estudante”.

As expetativas e a adaptação ao Ensino Superior

A partir da análise de conteúdo das entrevistas verifica-se que a escolha do curso universitário é, em grande medida, condicionada pela perceção de dificuldade que podem vir a ter em cursos onde supõem existirem disciplinas ditas “difíceis”, mas também pela acessibilidade/distância ao local de trabalho. O principal desafio que enfrentam é, no entanto, a dificuldade de adaptação inicial ao ambiente universitário. Os resultados mostram que o 1º ano na universidade constitui uma etapa decisiva em que o abandono pode ser uma realidade: os estudantes M23 consideram que o primeiro semestre é especialmente difícil.

Os nervos eram tantos que eu dos primeiros dias não me recordo, mas gostei, gostei da sensação e ainda hoje sinto como que uma sensação de dever cumprido por ter conseguido entrar, embora que pensasse muito «será que vou conseguir?». Eu tinha passado um obstáculo, e agora os outros que se vão seguir? (EM23-8)

Esta opinião relaciona-se com a ausência de hábitos e de métodos de estudo indispensáveis ao bom desempenho académico. Estes sentimentos são, no entanto, colmatados e atenuados no segundo semestre de aulas, período em que os EM23 já se sentem confortavelmente ambientados à “casa” e às regras do mundo universitário.

...não, não foi fácil. Não foi primeiro porque sou uma pessoa muito reservada e depois primeiro que consiga inteirar-me e socializar-me com

tudo leva muito tempo e já foi quase no final do primeiro ano que eu consegui sentir-me mais dentro da turma e mais o apoio e sentir mais apoio e não me sentir tão deslocada. (EM23-3)

Uma vez ultrapassado o grau de ansiedade inicial, os EM23 adquirem maior confiança e autonomia para desempenharem o “papel” de estudantes universitários. Sentem, por parte dos colegas e também dos professores, uma atitude de respeito resultante do reconhecimento de que possuem mais idade, mas também manifestações de carinho e de admiração, o que os ajuda a ultrapassar o receio de não serem aceites por serem muito mais velhos. Esperam adquirir novos conhecimentos que lhes permitam uma mudança de atividade ou área profissional, alargar a rede de contactos profissionais, realizar o curso sem pressão, e consideram ter a intenção e a capacidade de atingir os objetivos/metastas que traçaram: “Quero subir no meu local de trabalho e um dos critérios é mesmo uma licenciatura. Então tive que optar por fazer a licenciatura” (EM23-5).

Para os EM23 o docente constitui um elemento-chave, revelando um papel decisivo na capacidade de orientar o estudante, de forma aliciante e motivadora, na aprendizagem dos diversos conteúdos programáticos: “Em termos dos professores, impecáveis, espetaculares, todos. (...) Os professores, impecáveis, tiram dúvidas, só não tiram mais, porque nós também não queremos” (EM23-4).

Barreiras à participação no Ensino Superior

As barreiras à participação dos EM23 na academia são identificadas nos questionários e nas entrevistas realizadas aos diversos atores sociais intervenientes no processo, os próprios EM23, os docentes e os Diretores de Curso.

Barreiras identificadas pelos estudantes

A primeira destas barreiras diz respeito ao perfil etário. Mesmo ultrapassados os receios iniciais, os EM23 assumem, nas entrevistas, que não se integraram

por completo na vida social universitária (festas, saraus, semanas académicas, etc.), que de todo é considerada como prioritária pelos estudantes maduros.

No entanto, há também aspetos positivos a destacar quanto à idade. O mundo académico revelou-se uma fonte de rejuvenescimento, provocou uma mudança de atitude perante a vida e, sobretudo, a experiência é uma mais-valia para os processos de ensino e aprendizagem em que estão envolvidos:

Quem está a estudar também tem mais agilidade a todos os níveis, a nível de memória, a nível de atenção, a vários níveis. E esse também é um dos fatores que eu acho importante as pessoas estudarem. (...). Nós sentimo-nos muito mais jovens. (...) Eu acho que eles acham que nós somos um mundo à parte, e até somos. Porque nós não temos medo de arregaçar as mangas, chegar aqui e trabalhar. Eu tenho consciência que tenho de trabalhar muito mais do que muitos deles, porque os programas eram diferentes, não tem nada a ver os programas antigos com os atuais. Porque nós temos experiência de vida... (EM23-9)

Mas os estudantes identificaram outro tipo de barreiras situacionais – como o trabalho, a família e a gestão da vida pessoal – que configuram obstáculos à aprendizagem e participação dos EM23 no ensino superior (Tabela 2).

Tabela 2. Obstáculos/dificuldades sentidas durante o processo de ensino e de aprendizagem

	<i>Média</i>
Motivos profissionais/incompatibilidade de horários	45,80%
Falta de condições de apoio específico para os estudantes M23	26,20%
Dificuldades em compreender determinados conteúdos programáticos	21,99%
Por motivos financeiros	16,85%
O curso que frequenta não corresponde às expectativas	10,77%
Falta de motivação	6,38%
Falta de condições ao nível dos equipamentos/serviços disponíveis	6,23%

No questionário os estudantes identificaram, como obstáculo principal, a dificuldade de conciliarem a sua atividade profissional e os estudos (45,8%).

Esta exigência obriga a um enorme esforço, dedicação, e compromisso, sendo crucial o apoio do cônjuge, do empregador, familiares e amigos.

As dificuldades de gestão do tempo entre o trabalho, a família e a universidade, têm outro tipo de consequências: os estudantes maduros têm que escolher quais as atividades prioritárias – e quase sempre escolhem a sala de aula –, limitando a sua participação a esse único contexto académico. Geralmente, a participação num conjunto alargado de atividades que a academia lhes oferece e que poderiam contribuir para o enriquecimento da sua formação – atividades culturais e desportivas, a semana académica, ou até eventos fundamentais como palestras ou seminários – é impossível para estes estudantes.

A par da incompatibilidade profissional, e enquanto grupo minoritário, os EM23 enfrentam barreiras institucionais: a falta de informação e ausência de estruturas de apoio específicas dirigidas a este grupo de estudantes por parte da instituição de ensino (26,2%). Os estudantes sinalizam ainda a dificuldade em compreender determinados conteúdos programáticos (22,0%) e consideram que estes são demasiado “teóricos”. Outros motivos que podem constituir obstáculos ao sucesso são os financeiros (16,5%) e o curso que frequentam não corresponder às expectativas (10,8%).

Nas entrevistas, os estudantes descreem das suas capacidades pessoais e, por serem mais velhos, temem que a idade e os diferentes interesses que os separam dos colegas condicionem as possibilidades de trabalho conjunto: “E depois o sentir-me muito velho em relação aos outros, não é? O sentir-me muito mais velho em relação aos outros e pensei “bom, isto não há-de ser nada, não hei-de ser o único, vamos ver” (EM23- 6).

Barreiras identificadas por docentes e diretores de curso

Da análise de conteúdo às entrevistas apura-se que os docentes veem as barreiras que se colocam à aprendizagem dos EM23 numa perspetiva focada na sala de aula: a) dificuldades em acompanhar a matéria, temas e tópicos que requerem alguns conhecimentos prévios que não advêm,

necessariamente, da experiência de vida; b) pouca assiduidade às aulas e dificuldade em conjugar trabalhos de grupo com outras obrigações; c) inexistência ou desconhecimento de hábitos de estudo (como estudar, o que estudar, em que se focar); d) pouco tempo dedicado ao trabalho autónomo em cada uma das Unidades Curriculares. No que se refere à avaliação das aprendizagens, os docentes procuram (na sua maioria) utilizar métodos de avaliação alternativos ao que usualmente fariam.

Os diretores de curso identificam barreiras à participação e à aprendizagem dos EM23, associadas a dois conjuntos de fatores: institucionais, que têm impacto no sucesso académico específico dos estudantes e obstáculos situacionais, relacionados com dificuldades para conjugar a vida familiar, académica e o emprego.

Discussão e recomendações

Considerando que a participação é fundamental, porque consolida o sentimento de pertença, reforça as aprendizagens entre pares e confirma o envolvimento dos alunos com a instituição (Monteiro & Gonçalves, 2011; Erb & Drysdale, 2017; Roksa et al., 2017), tentámos perceber alguns aspetos relacionados com a participação destes estudantes na vida universitária.

Quem são os EM23 que estudámos? Quanto à idade, mais de metade dos EM23 que estudámos tem mais de 30 anos, valor que segue a tendência internacional (Mallman & Lee, 2017). No que concerne ao background educacional, a tendência percebida nesta investigação alinha com o descrito por autores como Cervero (1990) e Wylie (2015), já que a maioria dos EM23 retomou os estudos após um longo período de afastamento do ensino formal. A multiplicidade de papéis que desempenham constri as possibilidades de uma frequência plena do ES e os nossos resultados mostram que a conciliação das responsabilidades do triângulo Escola-Trabalho-Família parece pesar e é congruente com o que foi identificado por autores como Davies e Williams (2003) ou Kirby et al. (2004).

O grande desafio que reportam é ultrapassar o primeiro semestre do curso

e, consequentemente, ambientarem-se ao meio universitário, às suas regras e habitus, em suma, sentirem-se integrados no meio universitário. Estes são, igualmente, aspetos reconhecidos em investigações realizadas em outras instituições de ES (Almeida & Araújo, 2015; Larter, 2015). O apoio dos colegas e dos docentes, bem como o reconhecimento de que o acréscimo de idade pode representar uma mais-valia para o percurso académico que encetaram, são aspetos positivos que sinalizam e também referidos por vários autores (Castle, 2006; McCune, 2010; Erb & Drysdale, 2017).

As barreiras à participação que os resultados apuraram não são as mesmas para os dois grupos de EM23: o dos estudantes com idade até aos 30 anos, “Jovens Maduros” (McCune et al., 2010), e os mais velhos. São estes últimos quem mais sente os constrangimentos resultantes de obrigações profissionais e familiares, e referem a dificuldade para se integrarem nos ritmos, linguagens e modelos do mundo universitário (Quintas et al., 2011; Fragoso, et al., 2013b). Para estes, a entrada no ES representa uma etapa importante na sua vida, obrigando-os a um esforço maior e diferente na gestão diária do tempo destinado à família, ao trabalho e no seu novo estatuto de trabalhadores-estudantes. Estes resultados são suportados por outras investigações que salientam o facto de os estudantes maduros terem que assumir múltiplos papéis (Burton et al., 2011; Quintas et al., 2014).

Os estudantes do grupo etário mais jovem, por seu lado, acusam barreiras de tipo disposicional (Baharudin, 2012; Almeida, 2015; Owusu-Agyem, 2016) e referem sentir-se “fora do circuito” e “alienados” da cultura universitária. Veem-se como “aprendentes isolados”, pois desejam uma socialização académica, mas não se consideram nem “early leavers”, nem “estudantes maduros” (Malman & Lee, 2017).

A dificuldade de compreensão de determinados conteúdos programáticos é referida, tanto pelos EM23, como pelos diretores de curso, considerando-se que esta situação se justifica pelo longo afastamento dos processos de ensino e de aprendizagem (Donaldson et al., 1999; Murphy & Fleming, 2000; Santos et al., 2013). Em nosso entender, este obstáculo podia ser atenuado

se, nos processos de ensino, fossem adotados procedimentos de base andragógica, ou seja, se se rentabilizassem os conhecimentos prévios dos EM23 e estes fossem envolvidos, de forma ativa, nas decisões curriculares (Jarvis, 2004; Kirby et al., 2004). Ainda no campo dos obstáculos refram-se os financeiros, bem como o “desencanto” que os EM23 sentem quando o curso não corresponde às suas expectativas.

Em síntese, e à semelhança de outros estudos (Reay et al., 2002; Lakin, Mullane & Robinson, 2007), os resultados a que chegámos mostram que, desde a entrada no ES, estes estudantes experimentam sensações que os fragilizam relativamente aos colegas mais novos e que podem comprometer as possibilidades de participação.

Os vários grupos de informantes que consultámos (alunos, professores e diretores de curso) referem uma diversidade de obstáculos que não se afasta do que os estudos sobre esta problemática identificam: a diferença de idade, a situação sociofamiliar, a falta de tempo, dificuldades de compreensão de conteúdos curriculares, pouca assiduidade às aulas, fraca participação em trabalhos de grupo ou a pares, falta de hábitos de estudo e de trabalho, pouco tempo dedicado ao trabalho autónomo (Baharudin, 2012, Fragoso et al., 2013b; Almeida, 2015, Owusu-Agyem, 2016). Por outro lado, o repertório de experiências de vida e outras características pessoais próprias da sua condição de adultos pode não ser utilizado e rentabilizado nos processos de ensino e em outras vivências universitárias (Merriam & Clark; 2000; Jarvis, 2004). Como referem Harman (2017) e Mallman e Lee (2014), embora esses saberes e competências também “entrem” na universidade quando estes estudantes ingressam no ES, não é uma prática habitual incorporá-los curricularmente ou considerá-los como um contributo positivo em outras vivências académicas.

Um olhar mais atento a este conjunto de obstáculos mostra que, na sua maioria, se referem a aspetos pessoais dos EM23 e às suas circunstâncias de vida, e parecem sugerir que devem ser os EM23 quem se deve adaptar ao que o ES é, e não naquilo que o ES se deve tornar para ir ao encontro

destes estudantes. Deste modo, a questão que se coloca é a seguinte: devem os EM23 encontrar formas, sempre pessoais e ao arpejo das suas circunstâncias de vida, de modo a que a sua participação seja mais expressiva e colha os benefícios que os processos participativos prometem, ou devem as IES mudar e ajustar-se a estes novos contingentes de estudantes no ES? Como referem Hunter et al. (2018), não é fácil, para pessoas que são as primeiras na sua geração a entrar no ES, provenientes de contextos muito diferentes do mundo académico, participar na vida universitária em todas as suas valências. Os autores acrescentam que os programas que existem, tentando minimizar os problemas que estes estudantes enfrentam ao nível da participação, se têm centrado, prioritariamente, num nível individual e não estrutural, esquecendo que as diferenças entre os EM23 e os colegas ET só são notadas porque os primeiros estão integrados num sistema que não foi criado para pessoas com as características que apresentam, mas sim para os outros.

Neste sentido, somos de opinião que, mais do que tentar que os EM23 se “esforcem” para se tornarem “parecidos” com os colegas, o que é objetivamente impossível, importa que as IES mudem. Além disso, como referem Erb e Drysdale (2017), importa que mudem de modo a que os problemas e as características dos EM23 não sejam percebidos como problemáticos, mas assimiladas pelo ES na forma de objetivos que este nível de ensino também se propõe alcançar.

É com este propósito que apresentamos recomendações que, julgamos, contribuem para potenciar a participação dos EM23, centrando-se na dimensão estrutural do ES, e não na “pessoa” do estudante M23.

Instituição do “Ano Fundacional” – que permita apoiar os estudantes, em particular aqueles que estão afastados há mais tempo da educação, permitindo que recuperem e adquiram conceitos fundamentais e métodos de estudo.

Gabinete de apoio ao estudante – aconselhamento administrativo e de

procedimentos, atendimento personalizado e cujos funcionários têm formação numa perspectiva não apenas burocrática.

Criação da figura do “Mentor” – fomentando a interação entre pares e provocando pontes entre EM23 e ET, permite, ainda, que se realizem atividades que estão na base do crescimento dos estudantes enquanto cidadãos participativos e atentos, conhecedores das diferentes realidades sociais em que se podem envolver com uma prestação válida. O apoio de colegas mais experientes possibilita uma sensação de alívio face à pressão dos novos conteúdos científicos.

Mentorado – de cariz intergeracional – Usando como recurso as diferentes “gerações” que frequentam o ES, para o conhecimento da universidade enquanto Instituição, das relações entre os três corpos – administração, alunos e docentes – e das três missões da Universidade.

Pedagogia Universitária – Um esforço na formação de professores em metodologias inclusivas e inovadoras, com a valorização profissional correspondente.

Flexibilização de serviços – Adaptação dos horários das estruturas de apoio – bibliotecas, bares, salas de computadores, secretarias, creches, etc. – e elaboração de horários letivos que tenham em consideração a realidade dos M23.

Agradecimentos

Este artigo foi financiado através da Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT), projeto UID/SOC/04020/2013.

Referências

- Almeida, L.S., & Araújo, M., (2015) *Sucesso académico: variáveis pessoais e respostas institucionais*, Seminário Sucesso Académico, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Amorim, J. P. (2013). “*Da abertura*” *das instituições de Ensino Superior a “novos públicos”: o caso português*. Tese de Doutoramento. Universidade Católica Portuguesa. Porto.
- Baharudin, S. N. A., Murad, M., & Mat, N. H. H., (2012). *Challenges of Adult Learners: A Case Study of Full Time Postgraduates Students*. 6th International Conference on University Learning and Teaching (InCULT 2012)
- Bamber, J. (2008). *Foregrounding curriculum: ditching deficit models of non-traditional students*. Paper presented to the Educational Journeys and Changing Lives. Seville, 10-12.
- Barros, A. (2011). Mudança, incerteza e percursos de vida: Intervenções vocacionais com jovens adultos. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 42,141-156.
- Bowl, M. (2001). Experiencing the barriers: non-traditional students entering higher education, *Research Papers in Education*, 16(2), 141-160.
- Burton, K., Lloyd, M. G., & Griffiths, C. (2011). Barriers to learning for mature students studying HE in an FE college, *Journal of Further and Higher Education*, 35(1), 25-36.
- Castle, J., Munro, K., & Osman, R. (2006). Opening and closing doors for adult learners in a South African university. *International Journal of Educational Development*, 26, 363-372.
- Cervero, R. M., Kirkpatrick, T. E. (1990). The Enduring Effects of Family Role and Schooling on Participation in Adult Education, *American Journal of Education*, 99(1), 77-94. DOI: 10.1086/444282

- Christie, H., Tett, L., Cree, V. E., Hounsell, J., & McCune, V. (2008). *A real rollercoaster of confidence and emotions: learning to be a university student*. Institute of Geography Online Paper Series: GEO-033. University of Edinburgh.
- Correia A. M. & Mesquita A. (2006). *Novos Públicos no Ensino Superior: Desafios da Sociedade do Conhecimento*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Donaldson, J. F., Graham, S. W., Martindill, W., Long, S., & Bradley, S. (1999). *Adult undergraduate students: how do they define success?* Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Montreal, Quebec, Canada, and April 21, 1999.
- Erb, S., & Drysdale, M. T. B. (2017). Learning attributes, academic self-efficacy and sense of belonging amongst mature students at a Canadian university. *Studies in the Education of Adults*, 49(1), 62-74. DOI: 10.1080/02660830.2017.1283754
- Ekstrom, Ruth B. & Educational Testing Service, Princeton, NJ. (1972). *Barriers to Women's Participation in Post-Secondary Education. A Review of the Literature*. [Washington, D.C.]: Distributed by ERIC Clearinghouse, <http://www.eric.ed.gov/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED072368>
- Fragoso, A., Gonçalves, T., Ribeiro, C. M., Monteiro, R., Quintas, H., Bago, J., Fonseca, H. M. A. C., & Santos, L. (2013a). Mature students' transition processes to higher education: Challenging traditional concepts? *Studies in the Education of Adults*, 45(1), 67-81.
- Fragoso, A.; Quintas, H.; Gonçalves, T. & Ribeiro, C. M. (2013b). *Estudantes M23 anos na Universidade do Algarve: uma contribuição para a melhoria do sucesso*. Documentos UAlg-12. Faro: Universidade do Algarve.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (1992). *O inquérito. Teoria e prática*. Oeiras: Celta. ISBN 972-8027-13-3.
- Harman, K., (2017) Democracy, emancipation and widening participation in

- the UK: Changing the 'distribution of the sensible', *Studies in the Education of Adults*, 49(1), 92-108, DOI: 10.1080/02660830.2017.1283757
- Hunter, K., Wilson, A., & McArthur, K. (2018). The role of Intergenerational Relationships in Challenging Educational Inequality: Improving Participation of Working-Class Pupils in Higher Education, *Journal of Intergenerational Relationships*, 16(1-2), 5-25, DOI: 10.1080/15350770.2018.1404382
- Jarvis, P. (2004). *Adult Education & Lifelong Learning. Theory and Practice*. (3^a ed.). London and New York: Routledge Falmer.
- Johnston, R. A. (2017). *Experiential Journey of Females Who Enter or Re-enter College Later in Life to Degree Completion*. Dissertations & Theses. 389. <http://aura.antioch.edu/etds/389>, pp20-27
- Kirby, P. G., Biever, J. L., Martinez, I. G., & Gómez, J. P. (2004). Adults returning to school: The impact on family and work, *The Journal of Psychology*, 138, 65-76.
- Knowles, M. S. (1980). *The Modern Practice of Adult Education: From Pedagogy to Andragogy*. Revised Updated. New York: Cambridge, The Adult Education Company.
- Kwong, T. M., Mok, Y. F. & Kwong, M. L. (2006) Social factors and adult learners' motivations in re-entering higher education, *International Journal of Lifelong Education*, 16:6, 518-534, DOI: 10.1080/0260137970160605
- Lakin, M. B., Mullane, L., & Robinson, S. P. (2007). *Framing new terrain: older adults & higher education*. First Report — Reinvesting in the third age: older adults and higher education. Washington, DC: American Council on Education.
- Larter, S. (2005). *Stuck in the middle with youth*. (EducationGuardian.co.uk, June 28, 2005) <https://www.theguardian.com/education/2005/jun/28/highereducation.uk>, retrieved in 17Mar2018

- Lin, X., (2016). Barriers and Challenges of Female Adult Students Enrolled in Higher Education: A Literature Review. *Higher Education Studies*, 6(2), 122. <http://dx.doi.org/10.5539/hes.v6n2p119>
- Mallman, M., & Lee, H., (2014). Stigmatised learners: mature-age students negotiating university culture. *British Journal of Sociology of Education*, 37(5), 684-701. DOI: 10.1080/01425692.2014.973017
- Mallman, M., & Lee, H., (2017). Isolated learners: young mature-age students, university culture, and desire for academic sociality. *International Journal of Lifelong Education*, 36(5), 512–525. <https://doi.org/10.1080/02601370.2017.1302012>
- McCune, V., Hounsell, J., Christie, H., Cree, V., & Tett, L. (2010). Mature and younger students' reasons for making the transition from further education into higher education. *Teaching in Higher Education*, 15(6), 691. DOI - 702. 10.1080/13562517.2010.507303
- Merriam, S., & Clark, C. (2000). Learning and Development: The Connection in Adulthood. In Artur Wilson e Elisabeth Hayes (Edts.) *Handbook of Adult and Continuing Education*, San Francisco: Jossey-Bass, 27-48.
- Monteiro, A. M., & Gonçalves, C. M. (2011). Desenvolvimento vocacional no ES: Satisfação com a formação e desempenho académico. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 12(1), 15-27.
- Murphy, M., & Fleming, T. (2000). Between common and college knowledge: exploring the boundaries between adult and higher education. *Studies in Continuing Education*, 22(1), 77-93.
- Newstead, S., & Hoskins, S. (2003). Encouraging student motivation. In H. Fry, S. Ketteridge & S. Marshall (Eds), *A handbook for teaching & learning in higher education* (pp. 62-73). USA: Kogan Page.
- Owusu-Agyeman, Y. & Gritter, K. (2016) Investigating the determinants of adults' participation in higher education, *Cogent Education*, 3:1, DOI: 10.1080/2331186X.2016.1194733

- Quintas, H., Gonçalves, T., Ribeiro, C. Miguel, Monteiro, R., Fragoso, A., Bago, J., Santos, L., Fonseca, H.M., (2014) *Estudantes adultos no Ensino Superior: o que os motiva e o que os desafia no regresso à vida académica*. Revista Portuguesa de Educação, 27 (2), 33-56.
- RANHLE (2009). *Literature Review from the project Access and Retention: Experiences of Mature learners in HE*. Available at: http://www.dsw.edu.pl/fileadmin/www-ranlhe/files/Literature_Review_upd.pdf [Accessed 01-06-2012].
- Reay, D., Ball, S., & David, M. (2002). "It's taking me a long time but I'll get there in the end": Mature students on access courses in higher education choice. *British Education Research Journal*, 28(5), 5-19.
- Roksa, J., Kilgo, C. A., Trolan, T.I L., Pascarella, E. T, Blach, C. & Wise, K. S. (2017). Engaging with Diversity: How Positive and Negative Diversity Interactions Influence Students' Cognitive Outcomes. *The Journal of Higher Education*, 88(3), 297-322, DOI: 10.1080/00221546.2016.1271690
- Santos, B. S., Antunes, D. D. (2007). Vida Adulta, processos motivacionais e diversidade. *Educação*, 1, 149-164.
- Santos, L., Bago, J., Baptista, A. V., Ambrósio, S., Fonseca, H.M.A.C., & Quintas, H. (2016). Academic success of mature students in higher education: a Portuguese case study. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 7(1), 57-73. DOI 10.3384/rela.2000-7426.rela9079.
- Soares, A. P. (2003). Transição e adaptação ao Ensino Superior: Construção e validação de um modelo multidimensional de ajustamento de jovens ao contexto universitário. Dissertação de doutoramento. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho
- Soares, D. L., Almeida, L. S., Ferreira, J. A. G. (2010) Percursos vocacionais e vivências académicas: o caso dos alunos maiores de 23 anos. *Psicologia, Educação e Cultura*, Vol. XIV, nº1 pp. 203-214

Wylie, V. (2015). Access and widening participation in college HE. Briefing paper 1: Widening participation measures and indicators. Leicester: Action on Access.

Zosky, D., Unger, J., White, K., & Mills, S. (2004). Non-Traditional and Traditional Social Work Students. *Journal of Teaching in Social Work*, 23(3), 185-201.

Legislação

Decreto-Lei nº 64/2006 de 21 de março.